



Universidade de Brasília – UnB  
Centro de Formação Continuada de Professores – CFORM  
Ministério da Educação – MEC  
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEDF  
Curso de Especialização em Letramento e  
Práticas Interdisciplinares nos Anos  
Finais (6o ao 9o ano)

**O LETRAMENTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**  
UM OLHAR SOCIAL

JEANE MARIA DA SILVA XAVIER

Brasília, novembro de 2015.

JEANE MARIA DA SILVA XAVIER

**O LETRAMENTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**  
UM OLHAR SOCIAL

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Letramentos e práticas interdisciplinares nos Anos Finais (6a a 9a série) como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Letramentos e práticas interdisciplinares.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr. Ana Dilma Pereira de Almeida

Brasília, novembro, 2015

**O LETRAMENTO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**  
**UM OLHAR SOCIAL**

JEANE MARIA DA SILVA XAVIER

Monografia aprovada em 05 de dezembro de 2015.

Banca examinadora:

Orientador/a: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Ana Dilma de Almeida Pereira – UnB

Membro Externo: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Cláudia Heloisa Schmeiske da Silva – Faculdade JK

Membro Interno: \_\_\_\_\_

Profa. Dra. Eni Abadia Batista – UnB

"Vai aqui este pedido aos professores, pedido de alguém que sofre ao ver o rosto aflito das crianças, dos adolescentes: lembrem-se de que vocês são pastores da alegria, e que a sua responsabilidade primeira é definida por um rosto que lhes faz um pedido: "Por favor, me ajude a ser feliz"."

Rubem Alves

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por mais essa Graça.

A minha orientadora, Ana Dilma, que me ensinou que conhecimento, se guardado, não serve de nada.

Aos meus familiares, que são parte fundamental na construção do que sou.

Aos meus alunos, a razão de eu amar o que faço.

E, enfim, àquele que, mesmo frequentando a escola por dezessete dias, tornou-se leitor e que, mesmo com as vistas cansadas desse século de vida, faz da leitura seu prazer diário. Vovô Elias: minha inspiração para esse trabalho. Cada linha aqui escrita é para os que, como o senhor, enxergam a leitura como artifício para mudar tudo.

## **LISTA DE SIGLAS**

CIL	- Centro Interescolar de Línguas
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
OCEM	- Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA.....</b>	<b>12</b>
2.1 AFINAL, O QUE É LETRAMENTO?.....	12
2.2 ESCOLA E FAMÍLIA.....	16
<b>3. APORTE TEÓRICO.....</b>	<b>19</b>
3.1 UM PANORAMA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	21
3.2 SOCIEDADE E LINGUAGEM.....	23
3.3 O PROFESSOR MOTIVADOR.....	25
3.4 O PROFESSOR TRANSFORMADOR.....	27
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>31</b>
4.1 PARA QUE O ALUNO É AVALIADO?.....	33
<b>5 ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>38</b>
<b>6 O QUE SE PERCEBEU?.....</b>	<b>43</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>45</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>46</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>49</b>

## RESUMO

Este trabalho traz uma reflexão sobre os elementos aos quais o indivíduo deve estar exposto para que se torne leitor e se constitua como sujeito letrado, inclusive em outro(s) idiomas. Diante disso, abordando os estudos sobre letramento, leitura, língua estrangeira, formação de professores e avaliação, criou-se um aparato teórico que pudesse, dentro de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, dar conta dessa investigação. Alicerçado pelas diversas vivências possíveis no ambiente escolar e social, este estudo trouxe, através da análise de memoriais de leitura, um pouco do que se percebe em sala de aula quando se analisa os aspectos socioculturais que envolvem os indivíduos. Considerando o histórico educacional brasileiro, em que se exclui boa parcela da população, ensejou-se ainda, permear esse estudo dentro de uma perspectiva social, levantando questões a respeito de como a escola pode dar conta dessas diferenças culturais tão perceptíveis, fazendo com que todos os indivíduos tenham igual oportunidade de aproveitamento do que é ensinado. À escola, incumbe-se, historicamente, a responsabilidade de apartar essas diferenças, que, de fato são notórias no sucesso ou no fracasso escolar, no entanto, a família também deve envolver-se na construção do indivíduo. Dessa sorte, trazendo a necessidade da escola e da família atuarem como propulsores do desenvolvimento dos indivíduos, estabeleceu-se como foco verificar os fatores educacionais que levam à construção do indivíduo letrado passível de atuação crítica e participe do seu desenvolvimento, tomando a língua estrangeira como elo de interação cultural com a intenção de que cada cultura presente na escola seja respeitada.

**Palavras-chave:** Letramentos, Leitura, Língua estrangeira, Diferenças sociais.



## 1 INTRODUÇÃO

A compreensão leitora depende de uma estimulação contínua em que os bens culturais podem ser relevantes na construção de posicionamentos críticos frente aos textos a que os alunos são apresentados, tornando possível perceber qual o nível de incentivo que cada indivíduo recebe, como é o ambiente em que está inserido e que valores relativos à educação são transferidos a eles.

Para Rojo (2004b, p. 1), "ler continua sendo coisa das elites, no início de um novo milênio". Diante do que aborda a autora, a motivação para a leitura surge em ambiente onde há maior nível de informação e formação. O interesse pela aquisição de uma segunda língua também nasce em ambientes em que os indivíduos são mais estimulados intelectualmente.

O histórico brasileiro demonstra que a necessidade de acesso à educação tem se tornado latente no que tange às possibilidades de exercício da cidadania, especialmente se forem considerados os aspectos que permeiam o percurso educacional do país: a educação elitizada, a exclusão e as desigualdades sociais (TRAMONTE, 2002).

Ainda à luz do que expõe a autora, o acesso à língua estrangeira tem grande importância nessa abordagem, já que resulta na ampliação da comunicação, que pode se dar em um contexto intercultural.

Uma vez que enseja ampliar as possibilidades de comunicação, de acordo com Schlatter (2009, p. 12) "a língua estrangeira e as práticas de leitura e escrita são produtos culturais e simbólicos valorizados". Com base nisso, a fim de lançar um olhar social sobre as práticas de leitura e escrita em classes sociais menos abastadas, é necessário foco nas diferentes configurações familiares a fim de contextualizar suas experiências. É importante, portanto, observar os grupos populares em suas particularidades, extraindo de suas vivências os usos diversos que fazem da apropriação de outras formas de cultura e quando tais comportamentos influem no processo de formação do leitor ou no interesse pela língua estrangeira.

Nessa perspectiva, esse trabalho buscará provocar uma reflexão sobre como o professor pode contribuir para a formação do aluno leitor proficiente em língua

estrangeira, tomando como base a necessidade de se formar indivíduos letrados, partícipes do próprio aprendizado e conscientes da sua percepção do mundo e que, muitas vezes, não estão inseridos em um ambiente em que a leitura seja abordada com certa importância.

Diante disso, estabelecem-se os seguintes objetivos:

#### Objetivo geral

O presente estudo traz como objetivo geral verificar a relevância do trabalho docente balizado pelos estudos dos letramentos no processo de aquisição do hábito de ler e como este influencia na formação de alunos proficientes em língua estrangeira.

#### Objetivos específicos

- Analisar em que condições o educando está apto para envolver-se em atividades que requeiram o uso da língua estrangeira partindo de temáticas relativas ao contexto social no qual esteja inserido.
- Verificar em que aspectos as práticas leitoras são relevantes para as situações de comunicação que busquem a reflexão e a autonomia.
- Incitar o ensino/aprendizagem de língua estrangeira e as práticas de leitura e escrita como bens culturais a serem valorizados.
- Ampliar a noção de que o ensino de língua estrangeira não deve estar alheio à perspectiva do trabalho interdisciplinar e, com isso, estar voltado à intenção de se formar cidadãos situados no tempo e no espaço, respeitando a interculturalidade.

A concepção da leitura deve ser relevante tanto no âmbito educacional como no social, que se confirma na afirmação de Cagliari (2009, p. 130) que aborda que “a leitura é uma herança maior do que qualquer diploma”.

Segundo Bortone (2012), há ainda diversas questões que permeiam o processo de escolarização no Brasil, uma delas é a dificuldade em se formar alunos leitores. A autora afirma que parte dos alunos termina o ensino médio como “analfabetos funcionais”.

Ainda de acordo com Bortone (2012), para as camadas mais carentes da população, a escola ainda se configura como via de acesso às mudanças socioeconômicas, no entanto, como a escola não consegue formar indivíduos leitores, essa ascensão não ocorre, pois, o indivíduo que não domina as práticas de leitura e escrita não tem muitas chances de ingressar no ensino superior e, conseqüentemente, de desenvolver funções especializadas no ambiente de trabalho.

Destarte, o interesse por essa pesquisa justifica-se diante dos resultados alcançados no processo de ensino e aprendizagem da leitura e de língua estrangeira, que são, ainda, precários, e os motivos que levam a esses resultados. Uma vez reconhecida a responsabilidade social do ambiente escolar, entende-se que a escola deve se fazer significativa para o indivíduo.

Sabe-se que alguns fatores podem servir como ignição para a aquisição do hábito de ler, no entanto, a curiosidade dá-se em virtude dos ambientes educativos formais e informais (escola e família). *A que elementos o indivíduo deve estar exposto para que se torne leitor e se constitua como sujeito letrado, inclusive em outro(s) idioma(s)?*

Os aspectos que, hipoteticamente, contribuem para que o sujeito torne-se leitor são o contexto familiar, o processo de letramento e o acesso aos bens culturais. Note-se que esses três aspectos se entrelaçam e formam o constructo social do indivíduo que pode ser determinante no interesse dele pela escola, por atividades que incitem o conhecimento e pela língua estrangeira.

Assim, pela intenção de verificar se o aparato que forma o indivíduo exerce influência sobre seu interesse pela busca de conhecimento, houve a necessidade de observação dos alunos em suas características sociais. Por essa razão, essa pesquisa foi construída dentro de uma metodologia qualitativa de cunho etnográfico, em que há a observação dos sujeitos dentro de seus contextos sociais.

Para André (2005), essa observação traz ao leitor os significados das experiências e vivências dos participantes da pesquisa. Ainda com base nos ensinamentos da autora, com relação à coleta de dados, é que, em função do curto período de tempo em que se desenvolve a pesquisa, a observação acaba por ser complementada com entrevistas para que se possibilite uma visão multidimensional

das situações. Essa, de acordo com André (2005), é uma importante característica da etnografia escolar. Desse modo, o memorial de leitura serviu como instrumento de pesquisa a fim de contemplar aquilo que não seria possível de ser observado. Nos memoriais de leitura, os colaboradores puderam elencar fatos que marcaram o seu percurso como estudante, como leitor - tanto em língua materna quanto em língua estrangeira e ainda puderam perceber-se como sujeitos sociais.

## 2 A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

A curiosidade acerca da influência do hábito de ler como bem cultural no momento de se formar indivíduos letrados, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, verifica-se a relação entre cultura e letramento. "A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais", (Bourdieu, 1998, p. 73). Ainda para Bourdieu, é necessário estabelecer que existam diferentes aspectos, especialmente o acesso aos bens culturais, que são determinantes para a posição do indivíduo frente a comportamentos, como também no que concerne ao rendimento escolar. Desse modo, Bourdieu leva a crer que:

na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, certo capital cultural e certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar. (BOURDIEU, 1998, p. 42).

Diante das questões impostas por Bourdieu, cabe relatar que, naturalmente, a criança cuja família detém maior capital cultural será mais bem sucedida no âmbito escolar. A diferença nas condições de acesso à cultura pode ter valor significativo no rendimento escolar e, por conseguinte, no gosto pela leitura, como também no interesse pelo aprendizado de uma língua estrangeira.

A aprendizagem de língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, p. 15) "ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social".

Para que isso seja possível, é fundamental que o ensino de língua estrangeira seja permeado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está relacionada ao uso que se faz de língua estrangeira via leitura.

Os PCN (Brasil, 1998, p. 20) indicam que o ensino de língua estrangeira na escola justifica-se por sua abordagem social. A língua estrangeira, em uma visão

inicial, auxilia na qualificação profissional, mas não se esgota nessa vertente. O aprendizado da língua estrangeira enseja uma melhora no pensamento crítico, ativa as funções cognitivas dos estudantes e contribui para a tolerância cultural em relação a outras culturas.

Os estudos na área dos letramentos surgem incitando uma mudança de paradigma que acresce reflexão à leitura, tornando-a capaz de formar indivíduos socialmente críticos. Não é suficiente saber ler, o aluno deve, através da leitura, situar-se no mundo. Segundo afirma Freire (1989, p. 12), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” desse modo, o leitor deve construir a sua própria leitura de mundo que o fará se colocar diante do texto, fugir de sua literalidade. A leitura pode ser entendida como a porta de entrada para mundos diversos, permitindo ao leitor questionar a realidade a fim de melhor compreendê-la, discutindo com o texto de maneira crítica.

Os PCN de Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p. 15) dispõem que:

Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira.

## 2.1 AFINAL, O QUE É LETRAMENTO?

Tomando por base os estudos sobre letramento e as várias abordagens com relação ao termo, é importante que se verifique sua relevância para o ensino de línguas.

Kleiman (1995, p. 81) conceitua letramento "como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos."

O letramento ocorre de maneira independente e, levando em conta o histórico cultural das pessoas, ele é anterior ao domínio das técnicas de codificação e

decodificação de fonemas. Para Street (2003), "o letramento é uma prática de cunho social". As práticas de leitura e escrita devem ser inseridas partindo das formas de letramento dispostas em determinadas comunidades. Aqui se estabelece a necessidade do ensino contextualizado com as práticas sociais. O indivíduo letrado entende o uso que faz dos padrões de leitura e escrita a ele apresentados.

Há diversos fatores que acabam por influenciar o resultado de todo esse percurso, dentre eles, as diferentes possibilidades de acesso à informação que percebemos em uma mesma sala de aula. Isso permite a alguns indivíduos maior envolvimento com os bens culturais (música, leitura, artes, cinema). Aqueles que têm curiosidade a respeito desses temas acabam se inserindo na sociedade de maneira mais participativa por adquirirem o que se intitula "cultura lítica", que muitas vezes deixa à margem os indivíduos que não a dominam. Nesse âmbito, segundo Street (2003, p. 5), a escola deve sensibilizar-se com relação às práticas de letramento, que variam de um contexto para outro, considerando que "o engajamento no letramento é sempre um ato social, desde o seu início".

Quando as práticas sociais do indivíduo são consideradas, ele tem mais facilidade de compreender o que lhe é ensinado na escola, pois o conteúdo nela estudado está contextualizado com a sua leitura de mundo. Por isso, o que se aprende em casa tem forte relação com aquilo que é passado no ambiente formal de ensino. Nessa vertente, escola e família devem estar consoantes. Há que se ter o cuidado de tratar as experiências que o aluno traz para a escola como parte fundamental dos processos de ensino e aprendizagem, a fim de minimizar as diferenças sociais encontradas na escola que privilegiam os indivíduos que, em suas práticas sociais, têm contato com os bens culturais.

Street (2003) ensina que o objetivo de se trabalhar com letramentos não é apenas garantir um determinado número de alunos aprovados em testes de alfabetização, mas aumentar as práticas comunitárias na área do letramento.

A leitura, portanto, requer momentos diferentes, especialmente em língua estrangeira, que muitas vezes exige o trabalho de conferir significação aos vocábulos. Primeiro, é feito um "reconhecimento" do texto, uma decodificação ou significação, a partir de então, parte-se para a compreensão, que traz a necessidade da mediação.

Assim, a leitura não deve ser tratada apenas como a leitura de textos escritos, mas de textos orais ou em diferentes mídias. Esse olhar torna a leitura escolar o mais primitiva possível, resumindo-se, ainda e apenas, à decodificação simbólica de grafemas, que é importante, mas insuficiente para a construção de uma sociedade plenamente letrada.

Nossa escola está equivocada ao acreditar que a alfabetização se conclui com a aquisição do princípio alfabético, terminada a aprendizagem da decodificação; da associação entre cadeias sonoras e notações gráficas. (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 1)

Almejando a integração entre ler, escrever, ouvir e falar dentro de diferentes contextos, todas as questões acima descritas são colocadas como partes fundamentais do processo de letramento. Não adianta apenas garantir que o aluno reconheça e utilize estruturas orais ou escritas, essas devem estar contextualizadas a fim de propiciar a inserção do sujeito em situações que requeiram o uso relevante da língua. Nesse caminho, para Schlatter, (2009, p. 12) o professor deve "tornar a aula um espaço para reflexão, autonomia e sensibilização ao outro".

Ainda para a autora, o ensino de língua estrangeira, as práticas de leitura e escrita são **produtos culturais e simbólicos valorizados** (grifo nosso), por isso, o ensino de LE deve propiciar ao aluno atravessar fronteiras sociais e culturais, conferindo-lhe capital cultural, para que este possa "se inserir de modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada[...]" (BAGNO e RANGEL 2005, p.69).

Segundo a abordagem de Garcez (2008, p. 52), há perguntas que devem nortear a educação linguística, perguntas essas, que auxiliam o aluno a participar do seu processo de formação:

- Quem sou eu nesse mundo?
- Quais são os limites do meu mundo?
- Quais são minhas comunidades de ação/atuação?
- Onde está essa língua?
- Para que serve essa língua?
- De quem é essa língua?
- O que é que essa língua tem a ver comigo?



O aspecto que talvez mais chame atenção no contexto educacional brasileiro, é o fato de ele ser, indubitavelmente, excludente. Diante disso, a pesquisa em educação, em sua maioria, enseja contribuir para amenizar essas diferenças, ao menos no âmbito escolar.

À pesquisa escolar educacional tem cabido a tarefa de explicar esse estado de coisas tantas vezes chamado de **calamitoso** (grifo da autora) ao longo da história da educação brasileira. Na análise crítica das idéias que se propõem a explicá-lo, no exame de sua filiação histórica, de seus determinantes sociais, encontra-se a chave para entender a relação, via de regra má, dessa escola com seus usuários mais pobres. (PATTO, 1992, p. 108)

Assim, frente às infindáveis dúvidas que acometem professores e alunos de língua estrangeira acerca dos reais objetivos de se ensinar/aprender uma segunda língua, procura-se estabelecer, tanto no professor quanto no aluno, o conceito de cidadania e guiá-lo para o reconhecimento da complexidade social em que vive e levá-lo a perceber a diversidade desse contexto, assegurando assim, uma visão social sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006, p. 87-93), esses objetivos vão desde ampliar as possibilidades de comunicação; conscientizá-lo da heterogeneidade contextual, social, cultural e histórica no uso da linguagem; diversidade da organização, categorização e expressão da experiência humana; interações sociais; sensibilidade linguística até a confiança para lidar com textos em língua estrangeira e língua materna.

## 2.2 ESCOLA E FAMÍLIA

A percepção do mundo para o indivíduo nasce, muitas vezes, das provocações a que eles são submetidos. Em face disso é que o ato de estudar não se dá somente na escola. O aluno pode ser provocado a aprender em qualquer situação dentro ou fora da sala de aula.

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas

nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. (DESSEN;POLONIA, 2007, p. 22)

Para Patto (1992, p. 109), vários estudos, tanto na área da educação, da psicologia, quanto na antropologia, apontam para o fato de que o ambiente familiar das minorias "impediria ou dificultaria o desenvolvimento de habilidades e capacidades necessárias para um bom desempenho escolar". Essa concepção está presente no constructo cultural brasileiro desde a fase imperialista.

Há sempre uma prerrogativa para alunos capazes e incapazes. Nesse segundo grupo, certamente, estão as crianças de classes sociais "inferiores". Esse preconceito, muitas vezes aludido pelo próprio ambiente escolar, é que torna a escola inapta para cessar essas diferenças. É muito comum os "atores escolares" colocarem, na família, a responsabilidade pela falta de rendimento.

Quando o assunto é a apropriação das práticas leitoras, a escola tem como objetivo formar o indivíduo como leitor, no entanto, considerando as práticas sociais da leitura, o ambiente familiar é fundamental para que isso se concretize. "A família, engajada nesse processo, não poderá deixar de fazer a sua parte, tão importante quanto a da escola". (MAIMONI; RIBEIRO, 2006 p. 294)

Para as referidas autoras, duas condições são necessárias para que o aluno se desenvolva como ente letrado. Uma dessas condições afirma que toda a escola deve envolver-se nesse processo, a outra verifica a importância de "um material de leitura disponível e de qualidade" (IDEM, p. 293).

Observa-se que, trabalhando em parceria, o professor não se aterá apenas à tentativa de ensinar o aluno a decodificar o que está no texto, podendo assim, levá-lo a perceber as impressões do autor com base nas suas próprias percepções do mundo .

É preciso, no entanto, por um lado, conhecer as práticas, possibilidades e potencialidades de leitura com as quais a criança interage em seu meio familiar e social e, por outro lado, ampliar as práticas de leitura da escola. (MAIMONI; RIBEIRO, 2006 p. 295)

Tomando a escola como um ambiente desafiador em que se fundem diversas abordagens culturais, a família vem com a incumbência de alicerçar saberes, tomando

como pressuposto, a valorização dos laços afetivos, que auxiliam o aluno no momento de compreender-se como um indivíduo que faz parte de um contexto. Segundo Dessen & Polonia (2007, p. 27), escola e família constituem-se como "ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana" e que, dependendo do que se constrói nesses ambientes, eles podem vir a tornar-se "propulsores ou inibidores" desse desenvolvimento ou dessa aprendizagem.

Os laços afetivos, estruturados e consolidados tanto na escola como na família permitem que os indivíduos lidem com conflitos, aproximações e situações oriundas destes vínculos [...] (DESSEN;POLONIA, 2007, p. 27)

Em face das discussões sobre rendimento escolar, da formação dos professores, do envolvimento da família no processo de ensino e aprendizagem, além da motivação do estudante e do papel da educação na transformação do indivíduo, não se pretende nessas poucas páginas apresentar soluções para todas as questões que envolvem o ensino de língua estrangeira, porém, almeja-se contribuir, de alguma forma, para a construção de significados acerca do ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

O aporte teórico que serviu de embasamento para essa pesquisa considera a conexão entre o ambiente social e o ambiente escolar fundamental para a formação do indivíduo crítico. Com vistas à formação integral do sujeito, os estudos mostram o quão importante é o engajamento do ser professor em seu fazer, discutindo como tais práticas se entrelaçam com as experiências adquiridas pelos educandos e o resultado disso em seu cotidiano.

### 3 APORTE TEÓRICO

Ao tentar o entendimento sobre a relação entre o contexto social em que o indivíduo se insere e a sua formação leitora, inúmeras possibilidades se fundiram. Diferentes abordagens sobre a construção do aluno foram, aos poucos, agregando-se àquilo que se desejava analisar. Autores como Pierre Bourdieu (1998), Magda Soares (1995, 2003), Paulo Freire (1989) e Roxane Rojo (2004a, 2004b) permitiram descobertas no campo da influência e da motivação que, sabidamente, são o início do trabalho docente. A influência caracteriza-se pelos exemplos a que está exposto o indivíduo e no ambiente que o envolve. Dessa sorte, Freire (1989, p. 71) advoga que:

desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos "lendo", bem ou mal, o mundo que nos cerca.

Muitas vezes é a influência que faz brotar a motivação. O sujeito influenciado é curioso, essa curiosidade encaminha para a motivação. No ambiente escolar, é do professor a responsabilidade de fazer florescer a motivação no seu aluno e para isso, lança mão de recurso a que chamamos "mediação", que se explica como uma intervenção. Neste caso, o professor intervém no processo de cognição do indivíduo. Vygotsky (1984), Pereira (2008), Kleiman (1995, 2001, 2006), Bortoni-Ricardo (2008) ajudam a compreender melhor a ação mediadora "concebendo o sujeito como uma construção social das/nas interações, o conceito de mediador outorga um papel central ao professor na co-construção do saber" (KLEIMAN, 2006, p. 5).

O aluno motivado e mediado ainda precisa ser transformado. Molica e Leal (2009), Marcuschi (2008), Bortone (2011, 2012), Garcez (2009) e Almeida (2002) ajudaram a entender como o professor pode colaborar para a transformação desse aluno em um indivíduo consciente de seu papel social, trazendo estudos sobre a prática docente e seus resultados.

Entendemos que o indivíduo letrado envolve-se cotidianamente nas práticas sociais de leitura e de escrita, o que, obviamente, altera sua condição do ponto de vista sociocultural, político, lingüístico e

econômico, possibilitando plena participação social. É por meio da leitura (no seu sentido mais amplo) que o homem tem acesso à informação, defende seus pontos de vista e partilha dos bens culturais que a sociedade atual considera como legítimos, podendo exercer, assim, a cidadania. (BORTONI - RICARDO, 2008, s.p.)

O processo de transformação deve levar o aluno ao letramento e, no ambiente dessa pesquisa, ao letramento em língua estrangeira. Para essa análise, à luz do que pensam Margarete Schlater (2009), Brian Street (2003), Selma Cestaro (1998) acerca do processo de letramento e, por conseguinte, do letramento em língua estrangeira, foi possível elencar fatores que contribuem ou não para a formação do leitor proficiente e crítico em outro idioma. Trazendo o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais, entende-se a importância do ambiente escolar de qualidade para a transformação do indivíduo e de seu contexto social.

É preciso reconhecer que a escola se constitui no principal espaço de acesso ao conhecimento sistematizado, tal como ele foi produzido pela humanidade ao longo dos anos. Assegurar essa possibilidade, garantindo a oferta de educação de qualidade para toda a população, é crucial para que a possibilidade da transformação social seja concretizada. Neste sentido, a educação escolar, embora não tenha autonomia para, por si mesma, mudar a sociedade, é importante estratégia de transformação, uma vez que a inclusão na sociedade contemporânea não se dá sem o domínio de determinados conhecimentos que devem ser assegurados a todos. (BRASIL, 2013, p. 167)

Observar o indivíduo em seu constructo social, fez-se importante para que se pudessem confirmar as hipóteses levantadas sobre o quanto o contexto influencia o indivíduo. A fim de dar conta dessa perspectiva, buscou-se ensinamentos em Marli André (2005, 2008) e Brian Street (2003).

A construção do aluno atravessa diversos momentos e sofre alterações substanciais. É nisso que se estabelece a memória do aluno. O indivíduo se constitui num conjunto de influências e descobertas que se dão ao longo da sua vida.

Analisar as memórias leitoras foi o percurso escolhido para complementar a observação dos indivíduos em seu ambiente escolar. Katharina Maria Matos de Lacerda Segunda (2011), Paulo Freire (1989) e Maria Divanira de Lima Arcoverde e

Rossana Delmar de Lima Arcoverde (2007) ajudaram a decidir que o memorial de leitura seria o instrumento de pesquisa adequado para possibilitar essa análise.

Em um dado momento, o estudo sobre a avaliação e suas tecnologias mostrou que não existe ensino e aprendizagem dissociado do processo avaliativo, por isso, as colocações de Benigna Maria de Freitas Villas-Boas (1993), Cipriano Luckesi (2000) e Emília Cipriano (2007) foram valiosas nas percepções que englobam os diversos aspectos em que se avaliam os alunos em sala de aula.

Assim, com base no que elenca a bibliografia estudada, acrescida ainda de outros autores cujos esforços contribuíram para desmitificar conceitos e abordagens, naquilo que abrange tanto a prática educacional quanto o processo de aquisição do gosto por ler atrelada à aprendizagem efetiva, considerando os Novos Estudos do Letramento e o campo da Linguística Aplicada ao ensino-aprendizagem da língua estrangeira, procurou-se estudar que capacidades devem ser construídas tanto no professor quanto no aluno para que este torne-se leitor proficiente e de que modo essa prática pode contribuir para a aquisição de uma língua estrangeira.

### 3.1 UM PANORAMA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O panorama histórico a ser traçado a seguir, baseia-se nas percepções de Cestaro (1998) acerca da historicidade do ensino de línguas. A autora coloca que à medida em que a comunicação entre os povos se torna cada vez mais latente, enseja-se o aprendizado de outros idiomas. Dessa sorte, ao longo das conquistas territoriais, a necessidade de domínio de outras línguas gerou a procura por facilitadores do processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras. De acordo com a referida autora, nascem, por volta do século 3, os primeiros manuais de aprendizagem de língua estrangeira. Tratavam-se de manuais bilíngues que abordavam apenas vocabulário e conversação e eram utilizados por falantes do latim que precisavam aprender grego. No século 9, o latim passa a ser estudado como língua culta em detrimento das línguas vernáculas, consideradas populares. Torna-se o idioma dos negócios, da igreja, das relações internacionais e das publicações filosóficas, literárias e científicas.

Ainda conforme Cestaro (1998), a partir do século XVI, é que surgem os primeiros educadores bilíngues, que deveriam dominar dois idiomas: o latim, a língua dos intelectuais, e uma língua vernácula (francês, italiano, inglês, espanhol, alemão e holandês). Durante a Idade Média e os séculos XVIII e XIX, as línguas eram, normalmente, apresentadas através dos códigos gramaticais. Já no começo do século XX, os comandos na língua alvo passaram a ser necessários, tornando o conhecimento formal mero reforço para o domínio prático. A dicotomia acerca do ensino de língua estrangeira sempre se fundamentou em dois temas: o primeiro, a alternância entre as abordagens formal e informal e, o segundo, discorrendo sobre as línguas clássicas ou modernas. No geral, os classistas tendiam a ser mais formais e vice-versa.

As línguas vernáculas (modernas), segundo a autora, foram, gradativamente, adquirindo maior importância e, por isso, tornaram-se objeto de aprendizagem escolar. Eram abordadas em sala sob o mesmo modelo de ensino do latim, em que o método abordado era o da Gramática e Tradução, em que se aplicavam listas enormes de vocabulário e o uso das regras gramaticais de forma sistematizada tratando o significado como o aspecto mais óbvio da língua. A transmissão desse significado é o que primeiro vem à mente em qualquer consideração do aprendizado de línguas.

Em discordância com o modo como as línguas eram ensinadas e observando o fracasso, muitas vezes alcançado, outros métodos foram surgindo. Há que se ressaltar que nunca houve concordância entre os professores de língua estrangeira sobre o método mais adequado, já que ora contemplam o ensino da gramática, ora a comunicação oral propriamente dita. Desse modo, é plausível dizer que até hoje nem sequer os professores acordam sobre o que é mais importante abordar em sala: gramática ou oralidade, ou ambos.

De acordo com o que dizem Fenner e Corbari (2004), o estudo da gramática faz-se igualmente importante para que, no âmbito do estudo formal, a aquisição da língua seja feita de forma completa propiciando ao sujeito falar e reconhecer as estruturas, já que o ensino de língua estrangeira objetiva-se em quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever.

O homem não é um ser que age apenas por impulsos do tipo estímulo-resposta, mas é capaz de fazer suas reflexões e deixar o seu ser expressar-se, compreender e interpretar. O ensino de uma língua não pode estar alheio a tais reflexões, pois é no momento da comunicação, dependendo das intenções, dos propósitos comunicativos, que ocorre um processo social que se transforma continuamente. (FENNER e CORBARI, 2004, p. 4)

Tomando o que compreende o ensino de língua estrangeira, historicamente, alguns estereótipos foram sendo construídos. Esse tipo de abordagem gera (pré) conceitos em relação a esta ou àquela cultura, atraindo ou dissipando os alunos de acordo com a bagagem cultural que eles próprios carregam. Para Bastos (2010, p. 32), o questionamento aos estereótipos faz-se fundamental para que eles não sejam entendidos como verdades absolutas.

### 3.2 SOCIEDADE E LINGUAGEM

Segundo os PCN (Brasil, 1998, p. 20), "a leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna". Longe do que propõem os métodos que dispensam a leitura como fator de empoderamento do estudante de língua estrangeira, Kleiman (1995) afirma que a leitura é atitude crítica e, ainda segundo a autora, a leitura proficiente permite ao leitor a utilização e análise do texto para que possa inserir-se na sociedade.

A linguagem sempre permeou as relações humanas e, nos dias atuais, manifesta-se de diversas formas, seja por meio de imagens ou gestos, a linguagem está presente em todos os contextos sociais e, como consequência, não se aparta da cultura. Os estudos sobre letramentos tornam possível a agregação entre linguagem e cultura de maneira objetiva. Em outras palavras, diz-se do ser letrado aquele que se insere e entende o contexto social em que vive empenhando esforços para transformá-lo.

Segundo Soares (2003), vivemos em uma sociedade grafocêntrica, que permite a todos o contato com a palavra escrita, mesmo os indivíduos das classes mais



populares, ainda que não tenham sido alfabetizados, estão, em suas práticas sociais, envoltos em situações em que há a palavra escrita.

A apropriação do sistema alfabético e ortográfico dá-se no momento da alfabetização, porém, esse processo não se restringe apenas à decodificação dos fonemas, ele vem imbuído da necessidade de contextualização, que fica a cargo do letramento. Tornar um indivíduo letrado significa fazê-lo apropriar-se das práticas de leitura e escrita a ponto de fazer uso delas. Dessa forma, percebe-se que alfabetização e letramento são eventos que devem acontecer concomitantemente.

Ainda à luz do que afirma Soares (2003, p. 1), alfabetização e letramento "são processos simultâneos e interdependentes" e não se colocam como pré-requisitos um para o outro. Os dois processos desenvolvem-se ao mesmo tempo permitindo ao educando não somente a habilidade de codificar e decodificar, como também a capacidade de posicionar-se diante daquilo que lê. De acordo com a autora, a interação da criança com a escrita "permite a ela descobrir que escrever é registrar sons e não coisas."

Alfabetizar é ensinar a ler, e, à luz da alfabetização, a leitura é o decifrar dos códigos. Porém, o ser alfabetizado se constitui em um conjunto de habilidades. Segundo Magda Soares (1995, p. 10):

Do ponto de vista social, o alfabetismo não é apenas nem essencialmente um estado ou condição pessoal; é, sobretudo, uma prática social: o alfabetismo é o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita, em determinado contexto, e é a relação que se estabelece entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais. Em outras palavras, o alfabetismo não se limita pura e simplesmente à posse individual de habilidades e conhecimentos; implica também, e talvez principalmente, um conjunto de práticas sociais associadas com a leitura e a escrita, efetivamente exercidas pelas pessoas em um contexto social específico.

Para Rojo (2004b) aprender a ler, primordialmente, era ser alfabetizado e, apesar de diferentes, alfabetização e letramentos são, na prática, indissociáveis, uma vez que a alfabetização se esgota na decodificação e o letramento se evidencia na identidade do sujeito, na sua percepção e leitura do mundo.

Bortone (2012) aborda que o letramento está relacionado à escrita, o que levou os primeiros estudos sobre as práticas de letramento a estabelecerem diferenciação entre as sociedades que faziam uso da escrita e as que dela não se apropriaram, prevalecendo as primeiras sobre as últimas, excluindo os entes que não dominavam o uso dos padrões de escrita.

Dessa sorte, para Bortone (2012, s.p.) leitura e escrita devem ser estudadas como "práticas socioculturais" constituindo o "letramento escolar", que deve se dar como prática social "construída nas interações dos sujeitos com os diversos gêneros textuais", levando à defesa de "uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita."

Considerando que a língua escrita é posterior à língua falada, os gêneros discursivos estão presentes nas práticas sociais e imbuídos de diversas funções, que determinam a sua estrutura, ou seja, os gêneros textuais surgem a partir dos gêneros discursivos, tornando-os assim, suscetíveis às práticas sociais, segundo Bortone (2012), constituindo um processo social voltado para um objetivo.

Ora, se o gênero textual nasce a partir do discurso e este espelha as práticas sociais, de acordo com Bortone (2012, s.p.), "adotar o gênero como ponto de partida para o estudo das estratégias de leitura significa, portanto, ter como enfoque o processo interacional e ter como alvo o letramento."

### 3.3 O PROFESSOR MEDIADOR

Conforme Ribeiro (2003, p. 109 a 116), durante anos, os processos de ensino e aprendizagem foram sendo estudados dentro dos parâmetros da cognição e da motivação. Recentemente, a literatura acerca dos processos metacognitivos tem alavancado questionamentos concernentes à capacidade de aprendizado dos indivíduos.

O conceito de metacognição envolve a interação consciente do indivíduo entre ele e o seu saber. À luz do que afirma Ribeiro (2003), ativar processos metacognitivos nos sujeitos intui levá-los ao grau mais elevado de consciência e memória, tornando-os parte do seu processo de aprendizagem, uma vez que o seu entendimento

transcende o fazer habitual, alcançando a percepção das competências e habilidades que cada segmento de estudo impõe. Portanto, ativar a metacognição no indivíduo incita fazê-lo perceber o papel que a sua educação formal exerce no contexto social em que ele se insere.

Dentro do que estabelecem os estudos sobre a metacognição, há a premissa de que é necessário um mínimo de entendimento para que surjam as dúvidas. Ainda sob as afirmações de Ribeiro (2003), a metacognição leva o sujeito a perceber que ele não compreendeu algo e, logo, buscar meios para a essa compreensão. O contrário também acontece: perceber que aprendeu. Portanto, para Ribeiro (2003), a dúvida não nasce no indivíduo completamente ignorante.

*As experiências metacognitivas* (grifo da autora) prendem-se com o foro afetivo e consistem em impressões ou percepções conscientes que podem ocorrer antes, durante ou após a realização de uma tarefa. (RIBEIRO, 2003, p. 111)

Diante dessas colocações, é importante salientar que os letramentos trazem como objetivo a ativação da metacognição nos indivíduos. O sujeito letrado deve tomar consciência de si, do seu fazer, do seu saber e do seu contexto criando estratégias para a sua transformação, ou seja, para que os sujeitos tornem-se letrados é necessário que seus processos metacognitivos sejam ativados. Letrar é levar o indivíduo à compreensão. Rancière afirma:

Nobre preocupação. Infelizmente, é essa pequena palavra, exatamente essa palavra de ordem dos esclarecidos — compreender — a causadora de todo o mal. É ela que interrompe o movimento da razão, destrói sua confiança em si, expulsa-a de sua via própria, ao quebrar em dois o mundo da inteligência, ao instaurar a ruptura entre o animal que tateia e o pequeno cavalheiro instruído, entre o senso-comum e a ciência. A partir do momento em que se pronuncia essa palavra de ordem da dualidade, todo aperfeiçoamento na maneira de fazer compreender — essa grande preocupação dos metodistas e dos progressistas — se torna um progresso no embrutecimento. A criança que balbucia sob a ameaça das pancadas obedece à férula, eis tudo: ela aplicará sua inteligência em outra coisa. Aquele, contudo, que foi explicado investirá sua inteligência em um trabalho do luto: compreender significa, para ele, compreender que nada compreenderá, a menos que lhe expliquem. Não é mais à férula que

ele se submete, mas à hierarquia do mundo das inteligências. Quanto ao resto, ele permanece tão tranquilo quanto o outro: se a solução do problema é muito difícil de buscar, ele terá a inteligência de arregalar os olhos. O mestre é vigilante e paciente. Ele notará quando a criança já não estiver entendendo, e a recolocará no bom caminho, por meio de uma reexplicação. Assim, a criança adquire uma nova inteligência — a das explicações do mestre. Mais tarde, ela poderá, por sua vez, converter-se em um explicador. Ela possui os meios. Ela, no entanto, os aperfeiçoará: ela será um homem do progresso. (RANCIÈRE, 2002, p. 21)

Para Freire (1989, p.18), "a sua leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada da nossa maneira de ler o real" e, por essa razão, a leitura é o ponto de partida para transformar o comportamento educacional dos sujeitos. Quem lê, enxerga o mundo com a criticidade necessária para cada situação. Quem lê, coloca-se ante os acontecimentos.

### 3.4 O PROFESSOR TRANSFORMADOR

Quando o professor contextualiza o conteúdo com a vivência do aluno e permite a comunicação entre aluno-texto-contexto, ele torna o aluno parte do processo de aprendizagem, de maneira consciente, ativando sua metacognição, que vai além do cognitivo: perceber o que se percebe - aprender a aprender.

[...] relacionam-se com a percepção do grau de sucesso que se está a ter e ocorrem em situações que estimulam o pensar cuidadoso e altamente consciente, fornecendo oportunidades para pensamentos e sentimentos acerca do próprio pensamento. (RIBEIRO, 2003, p. 109-116)

Na sala de aula em que o professor submete os alunos a copiarem textos enormes da lousa e limita a sua leitura apenas à decodificação simbólica não há recursos para que o indivíduo se coloque ante o objeto de estudo. Essa prática recorrente dá-se em função de que não é possível ensinar aquilo que não se sabe: professores também não são leitores, grosso modo. Por essa razão, é importante que o papel do professor enseje a ressignificação da prática pedagógica, tomando

consciência de seu aparato psíquico, construído por sua memória, já que não se separam o eu profissional e o eu pessoal. Isso contribui para que haja relação entre as experiências vividas pelo professor cotidianamente e a sua prática em sala de aula.

O professor leitor, intuitivamente, pode imprimir em seus alunos o prazer pela leitura apenas por trazer essa experiência em sua memória.

Percebe-se que o sujeito professor não se constitui apenas a partir do acesso a conteúdos formais, não se faz apenas nos bancos da faculdade. Seus conteúdos internos, sua história de vida, são o núcleo estruturante do mesmo. (SEGUNDA, 2011, p. 21)

A necessidade de traçar práticas que formem professores mediadores para que tomem conhecimento de seus próprios processos de pensamento, construídos ao longo de sua história, revela que esse profissional terá ciência da valoração de suas memórias para seu fazer pedagógico e de que a educação pressupõe intencionalidade e abertura ao outro. Entender que ensino e aprendizagem são processos distintos, porém, correlatos, permite ao professor entender-se como mediador, respeitando sua historicidade e a de seu aluno, trazendo-as para o ambiente de sala de aula a fim de que essas experiências possam compor um diálogo capaz de melhorar a percepção de mundo dos indivíduos.

se se quer levar os professores a compreenderem e dominarem as regras que organizam os processo de formação, é preciso que esse processo passe pelo conhecimento ou pela consciência das suas próprias experiências da vida escolar e as formas pelas quais eles próprios foram iniciados nas suas relações com o conhecimento. (ALMEIDA, 2002, p. 63)

Os processos de ensino e aprendizagem são a ignição da zona de desenvolvimento proximal que, consoante Vygotsky (1984, p. 97), "define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário", assim, a formação continuada do professor com vistas a buscar uma educação formal que favoreça uma postura ativa e construtiva do aluno por meio de uma sequência didática provocativa que promova a reflexão, é o mote para uma educação eficiente.

De acordo com o que coloca Pereira (2008, p.3), "o professor pesquisador que se volta para a própria prática não perde de vista a importância de desenvolver uma pedagogia formativa, transformativa e crítica, uma pedagogia culturalmente sensível."

Alcançar esse feito requer do professor esforços que culminarão na sua própria percepção do mundo, de si mesmo e do seu contexto. Somente em posse desses fatores é que será possível a ele intervir de forma significativa na (trans) formação de seu aluno.

Ao longo do percurso do sujeito na escola e na vida, os professores talvez sejam os entes que mais deixam marcas na sua educação. Muitas vezes, o professor vem antes da família quando se fala em incentivo.

Almeida (2002, s.p.) afirma que "a busca do afeto faz parte da alma humana". O professor que consegue criar afeto em seu aluno, consegue **afetá-lo** (grifo nosso), ainda segundo Almeida. Dessa forma, o educador cria um elo com seu aluno e constrói nele uma admiração em que as suas atitudes estão sempre pautadas na aprovação ou não de seu "mestre". Esse processo apenas é possível graças ao afeto, intimamente relacionado à motivação.

A motivação pode ser tomada como um conjunto de crenças pessoais, de acordo com o que pressupõem as Teorias Cognitivas, o que intui sua modificabilidade. Por essa razão, o espectro de professor como o único detentor da verdade, deve ser esquecido dando lugar ao professor mediador que, não apenas respeita a herança cultural de cada criança, como também a insere em seus diálogos. Quando se respeita a individualidade histórica de cada pessoa, confere-se a ela personalidade, e nesse momento cria-se um vínculo. Por isso, a aplicação dos memoriais de leitura, que são os instrumentos dessa pesquisa, foi feita a fim de resgatar as memórias educativas que o professor traz para sua prática pedagógica, e que podem ser percebidas na memória dos alunos. Almeida (2002, s.p.) revela que "é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, diante disso, a memória do professor constrói seu aparato psíquico". Ainda segundo essa autora, esse aparato psíquico é trazido para a sala de aula pelo professor e, sem dúvida, absorvido pelos alunos de maneira subjetiva.

Mestre é aquele que encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma. Para emancipar um ignorante, é preciso e suficiente que sejamos, nós mesmos, emancipados. (RANCIÈRE, 2002, p. 27)

O papel do educador é reestabelecer-se constantemente em sua prática e é preciso que ele não renuncie esse papel. O professor que privilegia a reflexão, está sempre em busca da sua própria ressignificação e o memorial educativo pode trazê-lo a essa reflexão:

O memorial pode ser ainda um valioso instrumento de auto-análise, visto que ao escrever sobre mim me defronto com as minhas escolhas, com o meu percurso, com o meu projeto de vida, com a minha história que se enlaça em outras tantas histórias. (SEGUNDA, 2011, p. 25)

É sob essa luz que Vygosty (1984) pressupõe que educação constitui uma ação partilhada entre docentes e alunos - diálogo, troca de experiências, construção grupal de ideias que são o constructo do pensamento, tomado como resultado da integração entre cognição e afeto. A junção desses fatores é que, mais tarde, estarão presentes na memória dos indivíduos, e que poderão dar vazão aos seus interesses.

## 4 METODOLOGIA

A presente pesquisa alicerçar-se-á em uma metodologia qualitativa de cunho etnográfico, a qual pressupõe contato direto do pesquisador com seu objeto de estudo, e de acordo com o que propõe André (2005, p. 15), a pesquisa qualitativa deve ser aquela "que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas". Por essa razão, acaba por ser direcionada ao longo de seu percurso, objetivando interpretar fenômenos sociais a fim de analisá-los. Esse tipo de pesquisa, ainda sob as explicações da autora, pode ser reconhecido, também, como "naturalística", como preferem alguns autores.

Naturalística ou naturalista porque não envolve manipulação de variáveis nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (ANDRÉ, 2005, p. 15)

Já a abordagem etnográfica de pesquisa busca averiguar os aspectos culturais absorvidos pelos indivíduos, o que requer longos períodos inseridos na cultura que se deseja pesquisar, por isso, André (2005, p. 27), afirma que "a etnografia é a tentativa de descrição da cultura".

As pesquisas de caráter etnográfico em educação não cumprem todos os requisitos exigidos pela pesquisa etnográfica em si. Na verdade, de acordo com André (2005, p. 30), o que se faz é "uma adaptação da etnografia à educação [...] fazemos estudos etnográficos e não etnografia no seu sentido estrito". STREET (2003) confirma:

A abordagem etnográfica preocupa-se mais em tentar compreender aquilo que realmente acontece do que em tratar de provar o sucesso de uma intervenção específica, ou em "vender" uma determinada metodologia de ensino ou de gestão. (STREET, 2003)



Bortone (2011, p. 3), aborda que a pesquisa etnográfica, que requer um olhar analítico, "permite perceber comportamentos estereotipados, preconceituosos, inclusive comportamentos que reforçam as estruturas de dominação, o que vai desembocar no fracasso escolar".

Assim, com o objetivo de melhor compreender o que acontece em sala de aula ensinando a reflexão em torno dos recursos que podem ajudar o professor a fazer desse espaço um ambiente de construção e de questionamentos, optou-se por complementar a pesquisa com análise de memoriais de leitura aplicados a alunos do Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga - CILT, que constitui-se como escola pública pertencente a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e traz como objetivo o ensino de línguas estrangeiras em ambiente diverso da escola regular cuja matrícula é facultativa aos estudantes da rede pública de ensino do Distrito Federal. Essa característica da não obrigatoriedade de matrícula traz ao Centro Interescolar de Línguas uma realidade um tanto diferente do que se encontra nas escolas regulares quanto ao índice de evasão escolar, que é relativamente baixo e, que se feita uma análise superficial, percebe-se que o aluno que frequenta os primeiros anos do curso sob a pressão da família, sem se sentir motivado ou sem entender como a língua estrangeira pode significar mudanças no seu percurso social, esse é forte candidato a evadir. Portanto, quanto mais bem informados são os alunos, mais interessados eles são e menor é a possibilidade de evasão, que varia de acordo com os estratos sociais.

O interesse pelo aprendizado de uma língua estrangeira, muitas vezes, requer das famílias uma leitura de mundo diferente. Em famílias em que os indivíduos entendem o acesso aos bens da cultura como meio para redefinir a sua posição econômica ou social, o interesse por outro idioma é sim um passo importante. Infelizmente, nem todas as famílias brasileiras tem consciência desse valor e isso torna a clientela do CIL diferenciada. Em maioria, os alunos são interessados, frequentam as aulas porque gostam. Isso torna o ambiente de trabalho prazeroso e possibilita ao professor um trabalho mais abrangente, já que os alunos vêm com parte da motivação de casa.

A motivação é aquilo que impulsiona uma pessoa a fazer algo, aquilo que a põe em movimento em direção aos seus objetivos. É o que a faz mobilizar esforços e utilizar estratégias que a levem a alcançar tais objetivos. (BERNARDINO, 2009, p. 2)

A pesquisa desenvolveu-se em uma turma de nível Avançado 1 que se caracteriza por acolher alunos que estão no 12º semestre do curso de inglês que compreende 14 semestres ao todo. A faixa etária dos alunos varia entre 15 e 18 anos, quando são oriundos do Ensino Médio das escolas regulares. No entanto, a escola acolhe alunos oriundos da Educação de Jovens e Adultos - EJA, e para esses, a faixa etária pode variar um pouco mais. Na turma em que a pesquisa se desenvolveu são 12 alunos com idade compreendida entre 15 e 18 anos e um aluno na faixa dos cinquenta anos de idade.

Tratando-se de uma pesquisa construída no âmbito da sala de aula, cuja observação do indivíduo em seu contexto escolar é indispensável, reitera-se a necessidade de se trabalhar em uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Marli André (2005) expõe que é feita uma observação participante já que o pesquisador interage com o objeto de estudo.

#### 4.1 PARA QUE O ALUNO É AVALIADO?

A fim de alicerçar as informações obtidas em sala de aula, buscou-se na avaliação uma outra forma de levantar dados no contexto de uma pesquisa de cunho etnográfico. Para isso, a avaliação formativa foi estabelecida como recurso, já que, segundo Villas Boas (2006), deve valorizar o aluno e sua aprendizagem e o tornar parceiro de todo o processo conduzindo-o à inclusão, e não à exclusão.

Avaliar, de toda e qualquer forma, é uma das tarefas mais difíceis para aqueles que são incumbidos de tal ação. Mapear critérios que permeiem os objetivos da avaliação pode ser o primeiro recurso a que recorrer a fim de uma avaliação que sinalize os resultados almejados. Por isso, o rompimento com a prática da avaliação seletiva é um dos pressupostos estabelecidos nas Diretrizes de Avaliação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014), que

estabelece a progressão continuada do aluno que "avança enquanto aprende e aprende à medida em que se progride" (p. 14), considerando-o como ser em formação, ignorando o caráter punitivo da avaliação, que se estabelece na concepção de uma educação voltada para a cidadania, para os direitos humanos, para a diversidade e para a sustentabilidade.

Sua função constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento. [...] O educando como sujeito humano e histórico; contudo, julgado e classificado, ficará para o resto da vida, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos. (LUCKESI, 2000, p.35).

Avaliar para o crescimento não pode ser medir. Por essa razão, a avaliação deve, como instrumento de pesquisa, ter a análise qualitativa sobreposta à análise quantitativa. Não se pode medir o quanto se aprende nem o quanto se ensina. Em face disso, a avaliação torna-se um instrumento de reflexão quando permite ao professor analisar sua prática sob a vertente de que quantidade nem sempre é qualidade quando se fala em conhecimento. Nesse processo, professor e aluno são igualmente avaliados.

Luckesi (2000) propõe um mapeamento de ações em que alguns aspectos estejam harmonizados de forma a mediar um processo avaliativo eficiente - conteúdos sistematizados que demonstrem as competências e habilidades desenvolvidas pelos educandos, linguagem adequada, precisão (que auxilia no entendimento da avaliação), tudo isso dentro dos parâmetros estabelecidos pela expectativa dos resultados. Aqui, o instrumento de avaliação bem formulado e com objetivos claramente estabelecidos pode ser facilitador da análise desses pressupostos.

A avaliação na sala de aula tem que estar para além do autoritarismo fundamentada numa concepção de conhecimento, sociedade e educação, que possibilite ampliar a compreensão do processo avaliativo para além da verificação. O autoritarismo da avaliação exclui ou ignora um fazer com a responsabilidade pelo aprender. Ela não é

para dominar, não é para o professor, mas para a emancipação do aprendiz.[...] (LUCKESI 1980 *apud* CIPRIANO, 2007, p. 45)

A avaliação pode ser tomada como ponto de partida. Se pensarmos nos conteúdos de forma sistematizada e com vistas a desenvolver habilidades e competências, a avaliação diagnóstica diz de onde partir. Se faltam pré-requisitos, esses devem ser abordados para que o processo de aprendizagem não se limite a estabelecer o conteúdo adequado para idade/série em que aluno se encontra. Nessa vertente, consideramos o histórico do aluno, sua identidade, suas necessidades, desejos e o tomamos como ser multidimensional, como propõem as Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014)

Luckesi (2000) ensina que avaliação é individual. Deve ser. Quando o professor percebe que cada pessoa tem suas próprias habilidades para o aprendizado, ele pode repensar sua prática e tecer sua própria avaliação. Como e para quem ensinar? Como e o que avaliar? Essas perguntas devem nortear os objetivos do professor, a fim de que ele determine o que é possível avaliar em cada aluno, considerando as diferentes capacidades de aprendizado desenvolvidas por eles.

Rubem Braga, de forma bem-humorada, discorre em sua crônica "Aula de inglês" uma crítica sobre a avaliação e a contextualização do ensino de inglês:

[...]

Retirei-me imensamente satisfeito daquela primeira aula; andei na rua com passo firme e ao ver, na vitrine de uma loja, alguns belos cachimbos ingleses, tive mesmo a tentação de comprar um. Certamente teria entabulado uma longa conversação com o embaixador britânico, se o encontrasse naquele momento. Eu tiraria o cachimbo da boca e lhe diria:

-- *It's not an ash-tray!*<sup>1</sup>

E ele na certa ficaria muito satisfeito por ver que eu sabia falar inglês, pois deve ser sempre agradável a um embaixador ver que sua língua natal começa a ser versada pelas pessoas de boa-fé do país junto a cujo governo é acreditado. (RUBEM BRAGA, 1982)

Apesar de a crônica de Braga ter sido escrita no ano de 1945, expõe semelhanças acerca do modo como a língua estrangeira era e é abordada em sala -

---

<sup>1</sup> Isto não é um cinzeiro. (tradução nossa)

repetir frases e estruturas prontas ainda faz parte da avaliação em muitas salas de aula e resulta na incapacidade comunicativa do aluno.

Os modelos dos instrumentos de avaliação (provas) procuram contemplar as habilidades que o aluno de língua estrangeira deve dominar, mas são, em maioria, mecanizadas, voltadas para a absorção das estruturas gramaticais, apenas.

A habilidade de falar é avaliada, na maior parte das vezes, por meio de prova oral, que se restringe a perguntas e respostas também elaboradas em estruturas prontas, ou seja, não exige do aluno o raciocínio necessário para a construção de um diálogo contextualizado em que ele entenda o que lhe é proposto. Nesse aspecto, fica evidente a necessidade de letramento em língua estrangeira, que se justifica pela necessidade de estabelecer significado para aquilo que se estuda.

Mesmo quando se utiliza a língua alvo em sala, esse vocabulário se restringe, muitas vezes, a frases que devem ser utilizadas em situações determinadas: *"Can I go to the restroom?"*, *"Excuse me, may I come in?"*, *"Repeat, please."* são exemplos de orações que os alunos "decoram" para utilizar em situações específicas.

Repensar a avaliação intui converter o trabalho feito em sala em resultados. Avaliar à luz da progressão, do contexto, do empoderamento e dos esforços despendidos pelo aluno contribui para a participação dele na aprendizagem. Tomar o aluno individualmente, com suas características, respeitando-o dentro de sua configuração cultural, levando em conta seus saberes e suas habilidades, define que a avaliação não deve ser mecanismo de padronização.

Esses mecanismos de avaliação padronizadores, utilizados repetidamente em todas as vertentes do ensino, inclusive no ensino de língua estrangeira, não dispõem de capacidades avaliativas reais. Como medir o conhecimento se cada indivíduo se constrói dentro de seu próprio conceito? A avaliação deve se voltar para "a promoção de desempenho de alto nível; a adoção de tratamento equânime dos resultados da avaliação dos alunos; a construção de habilidades para o aprender a aprender", de acordo com o que coloca (VILLAS-BOAS, 2006, p. 79).

Tomando como ponto de apoio o fato de a avaliação não ser apenas para o aluno e sim, também, para o professor, esse deve valer-se do processo avaliativo para

tecer uma análise de sua prática, trazendo para este contexto os usos que faz de sua própria memória educativa.

Memória: um saber que o passado sedimentou. Indispensável para se repetirem as receitas que os mortos nos legaram. E elas são boas. Tão boas que elas nos fazem esquecer que é preciso voar. Permitem que andemos pelas trilhas batidas. Mas nada têm a dizer sobre os mares desconhecidos. (ALVES, 2000)

Norteando-se na curiosidade acerca do processo de desenvolvimento de alunos letrados em língua estrangeira, com foco na leitura proficiente, o memorial de leitura e escrita, que se encontra no Anexo dessa pesquisa, foi utilizado para que os colaboradores relatassem eventos de sua memória e de sua experiência humana como forma de estabelecer um diagnóstico a respeito da capacidade leitora dos indivíduos.

## 5 ANÁLISE DE DADOS

A observação e análise das atividades desenvolvidas em sala foram executadas para que assim se verificasse se o trabalho dentro da proposta dos letramentos é relevante na formação do aluno-leitor, tornando-o capaz de (re) agir criticamente (Kleiman, 1995) ao texto. Portanto, foram construídas atividades obedecendo à sequência didática<sup>2</sup> de análise textual (áudio/vídeo/escrito) com a finalidade de observar as habilidades adquiridas pelos educandos para confirmar ou refutar as hipóteses elencadas.

Em muitos momentos ficou claro que o exemplo a que os alunos estão expostos no ambiente familiar tem grande valia no seu percurso educativo, por isso o estrato social em que o sujeito se insere influencia no interesse por bens ligados às diversas áreas do conhecimento. Conforme Pierre Bourdieu (1999), o capital cultural configura-se como parte do indivíduo e, por esse motivo, ajuda na percepção que o sujeito tem do mundo, mostrando-se agente transformador a partir do momento em que se constitui parte do contexto do aluno. Ainda sob o que afirma Bourdieu (1999), a escola tem o papel fundamental de diminuir a diferença cultural existente entre os diversos níveis sociais presentes na sociedade.

Durante a leitura dos memoriais, ficou evidente o contexto econômico e social em que cada sujeito se desenvolveu. Essas evidências puderam mostrar o quanto o acesso aos bens culturais são relevantes no entendimento social do indivíduo e que o nível educacional das famílias gera uma progressão no processo educativo dele, ou seja, quanto maior o grau de instrução das famílias, maior o acesso aos bens culturais e, conseqüentemente, maior o interesse dos sujeitos pela leitura, pela língua estrangeira ou pelos bens culturais de modo geral: arte, música, cinema e etc. Portanto, o processo de letramento do indivíduo começa fora do ambiente escolar e deve, sem dúvida, ser "aproveitado" na escola, o que contribui infinitamente para a formação do sujeito conscientemente crítico.

---

<sup>2</sup> Conjunto de atividades dispostas em torno de um gênero textual de maneira sistemática que possibilite ao aluno uma produção (oral ou escrita, ou ambas) inicial e final, permitindo verificar sua evolução. (ROJO, 2004b)

Ao solicitar a elaboração do memorial, foi interessante perceber que muitos ficaram resistentes, mas, ao iniciar sua escrita, acabaram envolvidos por suas lembranças.

É interessante perceber, na leitura dos memoriais, que a memória do estudante está "pincelada" pelas memórias do professor ou dos entes que tiveram alguma atuação no seu processo educativo. Para Segunda (2011, p. 24), "ao buscar narrar esta história de si o sujeito reflete sobre o seu percurso e sobre as razões/desrazões que influenciaram as suas escolhas". Durante a escritura do memorial, ainda de acordo com o que expõe a autora, "o sujeito se percebe então ao mesmo tempo implicado e distanciado daquele momento, o que possibilita a construção de uma narrativa que segue sempre se reinventando", o que transforma o memorial em um "instrumento de autoanálise" (SEGUNDA, 2011, p. 25).

Além disso, pôde-se notar que muitos alunos são motivados pela figura do professor e que a memória leitora desse é recurso fundamental na motivação das práticas leitoras naqueles.

Conforme observado nos memoriais de leitura e escrita, o fazer é muito mais perceptível que o dizer. Assim, em diversos casos, o incentivo à prática leitora nasce diante do exemplo que vai sendo colhido por esses sujeitos ao longo do seu percurso. Durante a análise, algumas passagens chamam à atenção, e uma delas trata exatamente da força do exemplo:

Creio que uma das melhores diversões da infância é a arte da imitação. Observe-se que, a despeito de todas as tecnologias existentes hoje, os meninos ainda imitam seus pais, fingindo que estão se barbeando ou dirigindo carros e as meninas, calçam os enormes sapatos e vestem os vestidos das mães. Se os pais fossem mais adeptos da leitura as crianças com certeza também os imitariam neste ato. (Colaborador L)

No entanto, apenas ver não resulta em curiosidade. Muitas vezes, o indivíduo precisa ser instigado, desafiado.

O simples fato de ver alguém ler nunca despertou minha curiosidade, porém ao ouvir falar que um livro é interessante passo a ter curiosidade. (Colaborador S)



Sem dúvida! Quando criança recordo-me que minha mãe lia um clássico do Guimarães Rosa e eu e minha irmã ficávamos extremamente curiosas para saber o porquê de tanto interesse. As interrupções eram tantas que ela decidiu ler a história para nós. Assim, como naturalmente a linguagem era inacessível para duas crianças, ela lia um trecho para si e em seguida nos contava o trecho lido de forma traduzida para a capacidade de compreensão de uma criança. (Colaborador C)

Segundo Koch e Elias (2009), são frequentes os comentários a respeito da importância da leitura, do cultivo do hábito de ler e a necessidade de se formar leitores na escola, mas não se encerram aí. Eles vêm junto da exigência social por sujeitos leitores, que entende-se serem mais críticos. À medida que a sociedade se desenvolve, cresce o interesse social e econômico pela leitura e pela escrita e, conseqüentemente, pela língua estrangeira. Mas esse contexto, conforme observado, facilita, mas não determina a construção do indivíduo leitor.

A leitura era uma brincadeira, uma atividade lúdica, fora da escola. Por incrível que pareça não foi na escola que adquiri o interesse por livros. Passei a minha infância numa cidade de interior e na minha rua havia algumas famílias que podiam comprar coleções de livros imensas. Em uma dessas casas havia uma coleção chamada O Mundo da Criança. Para nós, crianças, interessava apenas o volume 3 porque de toda a coleção era o único com os clássicos da literatura infantil. Líamos em voz alta uns para os outros e a dona da casa nos deixava bem à vontade naquela atividade. (Colaborador M)

Favorecer uma apropriação linguística que possibilite ao aluno sua inserção no contexto social, requer uma conexão entre os fatores necessários ao desenvolvimento crítico desse indivíduo.

Ainda na minha infância a escola passou um livrinho que se chamava "Mestre Lua" e contava de maneira resumida e infantil a história de Luiz Gonzaga. Quando a professora abordou o livro em sala, senti um orgulho imenso por perceber que aquele artista que meus amiguinhos da escola desconheciam ou até viam com um tom de desprezo era merecedor de um livro. Naquele momento tive a sensação de que estava certa. Descobri que, assim como meus pais me ensinaram, independente da opinião de alguns coleguinhas devia ter orgulho da nossa origem nordestina. Não estava enganada por gostar de Luiz

Gonzaga, meus familiares não estavam errados e na verdade com aquele livro comecei a ter noção do preconceito por parte de alguns em relação ao desconhecido. (Colaborador C)

Se a leitura expande o conhecimento, a escola deve se voltar para as práticas leitoras em quaisquer áreas.

No contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, a prática leitora é deixada para trás em detrimento da comunicação oral. Entendemos que o objetivo primordial do curso de idiomas é ativar as habilidades comunicativas, mas tomando a leitura como pressuposto para uma boa argumentação, cria-se uma lacuna - o aluno aprende a falar o quê? Quando questionados sobre o quanto se sentem à vontade para utilizar o idioma que estão aprendendo, algumas respostas confirmam o exposto acima:

Tenho muito medo da prova oral porque se eu não entender exatamente a pergunta do professor eu não vou saber a resposta e provavelmente não vou conseguir dizer exatamente o que não entendi. (Colaborador B)

Quando lemos o livro para fazer o *Book Report*<sup>3</sup>, a gente fica com medo de o professor não perguntar exatamente o que está no livro. Uma vez eu li "*The boy in the striped pajamas*"<sup>4</sup> e na hora da avaliação a professora me pediu para eu contar para ela - em inglês - a parte do livro que tinha achado mais interessante. Não consegui. (Colaborador F)

Foi possível perceber que, quando incitados durante as aulas a debater alguns assuntos, os alunos ficavam inseguros com relação a como discorrer na língua-alvo porque faltava vocabulário ou conhecimento a respeito do tema. Desse modo, dentro do que propõe o trabalho em torno da sequência didática, foram propostos debates diante de temas lidos, antecipadamente, em diferentes mídias e contextos e, tratando-se de alunos em nível intermediário de proficiência, a apresentação de situações bem definidas é bastante valiosa quando vislumbramos resultados. Ninguém fala/escreve sobre aquilo que não conhece. Entre professores de idiomas é comum a discussão

---

<sup>3</sup> Instrumento de avaliação por meio de entrevista oral feita a partir da leitura de um livro previamente escolhido pelo professor.

<sup>4</sup> O menino do pijama listrado - John Boyne.

sobre o que é mais importante: gramática, leitura ou oralidade? Em que o ensino da segunda língua deve se pautar?

Na hora da prova oral, o professor organizou a sala em círculo e grudou uma pergunta em cada mesa. Depois sugeriu que cada um respondesse à pergunta sem lê-la. Apenas dar a resposta. Eram perguntas divertidas, tipo: *What would you do if you won a million dollars?*<sup>5</sup> Quando o colega começava a responder a gente ficava tentando descobrir qual era a pergunta e todo mundo queria responder. Virou uma conversa engraçada. Quando não lembrávamos alguma palavra ou não sabíamos como dizer alguma coisa, um ajudava o outro. (Colaborador B)

Pode-se falar/escrever sem nenhuma correção gramatical que mesmo assim haverá compreensão, no entanto, é perceptível que há, na verdade, falta de assunto.

Lançando mão da proposta de mediação diante da sequência didática, é possível, dentro do ensino de língua estrangeira, em uma mesma proposta didática, duas produções: uma escrita e outra oral. Dando ao aluno duas oportunidades de se colocar diante de um mesmo assunto, de maneiras distintas e de demonstrarem maior segurança em relação ao que se propõe em sala, o que garante que, ainda em cursos cujo alvo é a comunicação oral, a leitura não deve ser abolida ou pormenorizada, como é feito frequentemente.

No livro didático utilizado em sala há a proposta de uma sequência didática a cada unidade elaborada dentro das habilidades pretendidas para o aprendizado de língua estrangeira: ler, falar, ouvir e escrever, mas ela não é suficiente porque não abrange os aspectos culturais em que os alunos brasileiros estão inseridos, fazendo com que eles não se reconheçam naquela abordagem, impossibilitando sua efetiva participação. Dessa forma, o trabalho do professor deve ser criar um elo entre a aula e o aluno.

Me lembro de quando eu estudei sobre comidas tinha uma comida chinesa chamada *dumplings* que nem a professora conhecia. Ela tentou deduzir o que era pela foto do livro. Descobri mais tarde pesquisando no *Google*<sup>6</sup>. (Colaborador D)

<sup>5</sup> O que você faria se ganhasse um milhão de dólares? (tradução nossa)

<sup>6</sup> Ferramenta de pesquisa na internet.

A avaliação da leitura, que também não cumpre seus pressupostos, é feita de maneira primitiva, onde o foco do professor está na decodificação simbólica e na leitura fluente, em uma abordagem estruturalista, que não abrange a contextualização. Esse método de avaliação da leitura não contempla o que se entende por letramento e, mesmo quando se insere a interpretação de textos na avaliação, essa é feita de maneira mecânica e descontextualizada, em que o aluno encontra as respostas no texto e as transcreve *ipsis litteris* sem se dar conta daquilo que escreve.

## 6 O QUE SE PERCEBEU?

A análise dos memoriais de leitura permitiu a percepção de que o processo avaliativo não direciona o professor para uma reflexão acerca da abordagem social a que os processos de ensino e aprendizagem estão sujeitos. Os alunos cujas famílias são culturalmente mais carentes são, também, economicamente desfavorecidos e, conseqüentemente, demonstram desempenho escolar aquém do esperado. A avaliação, da forma como se apresenta, apenas contribui para exclusão desses indivíduos, já que, historicamente, permanecerão no mesmo contexto social em que se encontram seus pais.

Meu pai, apesar de possuir escolaridade maior que minha mãe, nunca demonstrou interesse pela leitura. Já minha mãe, sempre insistiu que trabalho era mais importante. Por isso, logo cedo, larguei a escola para trabalhar, voltando depois. (Colaborador A)

Sabendo que os lares brasileiros, em maioria, e, especialmente aqueles que abrigam os estudantes das escolas públicas, são bastante carentes de iniciativas acerca da importância da educação e isso se estende ao interesse por ler, essa responsabilidade está a cargo do professor, que, diretamente, pode possibilitar o encontro desses alunos com outra realidade, diferente daquela com a qual eles estão habituados. À parte todas as questões sociais e políticas que norteiam o fazer em sala de aula, o professor também não pode se furtar ao serviço por uma sociedade alicerçada na educação de qualidade, que pode propiciar a cada indivíduo a mesma oportunidade de formação.

Na turma em que se deu a pesquisa, observou-se que o aluno, oriundo da Educação de Jovens e Adultos - EJA, foi o que mais apresentou dificuldades quanto à apropriação da leitura.

Levantando todo o aparato teórico que alicerçou esse estudo, inferiu-se que, o ambiente de letramento a que esse indivíduo estava exposto diferia, e muito, daqueles em que estavam inseridos os outros alunos. Enquanto os mais jovens estavam expostos a mais informações, esse sujeito tinha acesso limitado aos bens culturais.

Na minha casa ninguém lia. Meu pai era analfabeto e minha mãe ainda foi à escola, mas acho que aprendeu a fazer conta. E só. Dos meus oito irmãos, duas estudaram e são professoras. Eu só vim estudar depois de adulto. Os outros, ninguém quis estudar. Até acham que eu estou perdendo tempo. (Colaborador V)

Nesse aspecto, também ficou evidente que, os alunos cujas famílias se interessavam pelo que era feito no ambiente escolar, apresentaram melhor desempenho.

Minha mãe é professora. E sempre, desde muito pequena, ela me ajuda nas tarefas da escola. Percebo que, para ela, cada prova e cada trabalho é nosso. Ela sempre demonstrou muita alegria pelas minhas conquistas na escola. Isso me deixa com muito mais vontade de estudar. (Colaborador D)

Minha tia mais nova é que me leva para o cinema, para o teatro e me incentiva. Minha mãe tem muita vontade de estudar mas acho que por causa dos filhos ela não consegue. Meu pai acha que estudar é bom mas não tem nenhum interesse pela escola. (Colaborador B)

Dessa sorte, percebeu-se que o incentivo familiar é fundamental para o constructo educacional do indivíduo e que, portanto, a escola não pode dar conta dessa construção sozinha. Ao mesmo tempo, a figura do professor pode fazer muito pelos educandos, sendo apenas necessário que ele entregue-se ao seu ofício de maneira a transformar a sua realidade e a dos demais envolvidos. Portanto, dois fatores são indissociáveis no processo de ensino e aprendizagem do indivíduo: o professor transformador e a família participativa.

O aprendizado de um idioma é, especialmente, um momento de estudo da cultura. Não se entende um língua sem entender o contexto em que ela se desenvolve. Dessa sorte, foi possível perceber que, quando o indivíduo se volta para o entendimento da cultura alheia, há maior possibilidade de ele se apropriar do idioma. Assim utilizando o memorial como forma de colher informações sobre como é o contato do educando com bens culturais ou com outras culturas, trouxe significado ao que se procura no ensino de língua estrangeira: entender como se fala e por quê se

fala de tal maneira. Quando o aluno entende o uso a ser feito do idioma, ele o aprende. Assim se dá o letramento.

Eu entendo que, em inglês, falamos coisas que não são ditas da mesma forma em português. Isso acontece porque existem coisas na nossa cultura que não fazem parte da cultura deles e vice-versa. (Colaborador C).

Na escrita acima é possível notar a percepção do aluno a respeito da relação entre cultura e linguagem, o que é fundamental para conferir significado ao que se estuda.

Na apresentação do *International Festival*<sup>7</sup>, decoramos um trecho de algum texto falando sobre o país que estudamos. Durante os primeiros semestres, nunca entendi o que falava, nem o que os colegas falavam. Ficávamos perdidos porque tínhamos que fazer o trabalho mas não tínhamos conhecimento da língua muito menos sobre o assunto que falávamos. (Colaborador V).

Observa-se, no excerto citado, que muito pouco se utiliza da língua em momentos coletivos, exatamente por não se possibilitar o entendimento daquilo que é feito pelos alunos, o que possibilita a percepção de que as práticas leitoras são, de fato, relevantes para o desenvolvimento do aluno. A compreensão leitora é fundamental para que o aluno se aproprie do assunto e fique à vontade para tratá-lo na segunda língua. Sob o aspecto interdisciplinar em que se dá o ensino de língua estrangeira, é importante enfatizar os diversos aspectos propostos nessa dinâmica, para que assim, a língua seja estudada dentro de um universo de saberes necessários à comunicação.

---

<sup>7</sup> Projeto desenvolvido no Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga em que os alunos produzem exposições sobre países diferentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o acesso à língua estrangeira, no Brasil, ainda é privilégio de poucos e que, no mesmo nível está o acesso à práticas leitoras, verifica-se a distância a ser percorrida para que se alcance uma educação que posicione o indivíduo na sociedade.

O histórico educacional brasileiro no que concerne à formação de professores e acesso à educação tem mudado consideravelmente a valer-se do aumento do número de pesquisas voltadas à educação que são desenvolvidas no país. Dessa sorte, verifica-se o interesse crescente dos entes envolvidos na educação, de forma direta, em propiciar um ensino de qualidade com vistas a uma educação emancipadora.

O Centro Interescolar de Línguas (CIL), configura-se como um espaço a propiciar essa emancipação, já que oferta cursos de língua estrangeira no âmbito do ensino público, o que confere às famílias de baixa renda uma oportunidade que, há tempos, pertencia apenas às classes mais favorecidas.

Entretanto, mesmo diante da oferta do curso de língua estrangeira na escola pública, muitos alunos ainda são excluídos dentro da sala de aula por não se sentirem parte daquilo o que estudam. Por isso, a ideia de que, independente de qual seja o contexto escolar ou social, cada sujeito deve ser acolhido de forma a perceber a sua identidade e a importância dela para o contexto em que vive. Esse percurso pode vir a incitar nesse indivíduo a necessidade de atuar em seu contexto social a fim de modificá-lo.

Com a intenção de verificar as ferramentas a serem utilizadas no processo de formação de leitores, analisar em que condições o aluno está apto a envolver-se em atividades que exijam o uso da segunda língua, bem como verificar em que aspectos as práticas leitoras são relevantes para as situações de comunicação, o entendimento da língua estrangeira e da leitura como bens culturais e, além disso, compreender a necessidade da abordagem interdisciplinar que exige a língua estrangeira buscando como consequência alunos motivados e partícipes da sua aprendizagem, passíveis de entender o acesso à língua estrangeira como fator de construção do sujeito multicultural, desenvolveu-se este estudo, que trouxe como resultados a importância



do envolvimento da escola e da família nesse processo, o valor que o acesso à (in) formação tem no ambiente escolar, a importância, nos dias atuais, do acesso a outros idiomas.

Portanto, entende-se que a formação continuada dos professores pode ser um dos aspectos a contribuir para a transformação do ambiente escolar, podendo inclusive, estender-se à família. Por essas razões, esse estudo traz reflexões importantes sobre a educação, especialmente sobre o fato de esta ser de responsabilidade de todos aqueles que estão envolvidos no contexto social do aluno. Cada ente ou instituição que se coloca na vivência do aluno é responsável por sua construção.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Inês Maria Marques Zanforlin Pires de. **O Ser infante e o Ser professor na memória educativa escolar**. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 4., 2002, São Paulo. Anais eletrônicos. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000032002000400011&lng=pt&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032002000400011&lng=pt&nrm=abn)>. Acesso em: 11 Maio. 2015.
- ALVES, Rubem. **Alegria de ensinar** (a). Papirus Editora, 2000.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Papirus Editora, 2005.
- BAGNO, M. & RANGEL, E. O. **Tarefas da educação lingüística no Brasil**. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v.5, nº 1, 2005. p.63-81.
- BASTOS, Herzila Maria de Lima. **Identidade cultural e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil**. In: PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências* (Org). 4a ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- BERNARDINO, E. A. **O pensamento deweyano, a motivação e o interesse do aluno no contexto de aprendizagem de língua estrangeira**. *Travessias* (UNIOESTE. Online), v. 5, p. 1-10, 2009.
- BORTONE, Marcia Elizabeth. **A aventura da intertextualidade**. *Revista Panorâmica Multidisciplinar*, Barra dos Garças MT, v. 12, p. 61 - 77, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Letramento e competências: construindo novos paradigmas na escola**, Araguaína/TO, v. 3, n. 2, p. 192-203, ago./dez. 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris, et al. **1. Falar, ler e escrever em sala de aula—do período pós-alfabetização ao 5º ano**. São Paulo: Parábola (2008).
- \_\_\_\_\_. **Refletindo sobre o letramento no Brasil**. 2012.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. **La distinction: critique social du jugement**. Paris: Minuit, 1979.
- BRAGA, Rubem. **Um pé de milho**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1982
- BRASIL. MEC. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CESTARO, Selma Alas Martins. **O Ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia**. 1998.

CIPRIANO, Emília. **Avaliação na Educação**. Marcos Muniz Melo (Organizador). 2007.

DESSEN, Maria Auxiliadora, A. da C. POLONIA. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia 17.36, p. 21-32, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes de Avaliação Educacional** Brasília: GDF, 2014.

FEUERSTEIN, R. **Teoria de la Modificabilidad Cognitiva Estructural**. In: Es modificable la inteligencia? Madrid: Editora Bruno, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam**, São Paulo, Cortês Editora, 1989.

GARCEZ, P.M. **Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira**. In: L. MASELLO Vol. 07 N. 01 \_ jan/abr 2009 O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento 21 (org.), Português lengua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai. Montevideu, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/Comisión Sectorial de Investigación Científica, p. 51-57, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho?** In: KLEIMAN, Angela. B. (Org.) A formação do Professor. Perspectivas da Lingüística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 342 p. p. 39-68, 2001.

\_\_\_\_\_. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social**. Filologia e Lingüística Portuguesa nº 8, p. 409-424, 2006.

KOCH Ingedore Villaça, ELIAS Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2009.

LAMB FENNER, Any ; CORBARI . **Algumas reflexões sobre o ensino de gramática em língua inglesa**. ANAIS do próprio evento, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MAIMONI, Eulália H.; RIBEIRO, Ormezinda Maria. **Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n. 217, p. 291-301, 2006.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação**. In: A.M. KARWOSKI; B. GAYDECZKA; K.S. BRITO (orgs.), Gêneros textuais: reflexões e ensino. 2ª ed., Rio de Janeiro, Lucerna, p. 23-36, 2006.

MOLLICA, Maria Cecília, LEAL, Marisa. **Letramento em EJA** - São Paulo : Parábola Editorial, 128 p. 2009.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO (OCEM). Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de línguas estrangeiras, vol. 1, p. 85-124, 2006.

PATTO, Maria Helena Souza. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro**. Psicol. USP, São Paulo, v. 3, n. 1-2, 1992. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167851771992000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167851771992000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 03 out. 2015.

PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. **A educação (sócio)lingüística no processo de formação de professores do ensino fundamental**. 2008. 284 f. Tese (Doutorado em Lingüística)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Trad. Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: **Um apoio ao processo de aprendizagem dos alunos**. Revista Psicologia: Reflexão e Crítica, vol. 16, nº 1, 109-116, 2003.

ROJO, Roxane, Glaís Sales CORDEIRO. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em congresso em maio de 2004b.

SCHLATTER, Margarete. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento**. Calidoscópio, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SEGUNDA, Katarina Maria Matos de Lacerda. **Memorial: uma escrita de si**. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 13. ed. São Paulo: Ática, 1995.

\_\_\_\_\_. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** 26ª Reunião Anual da ANPED–GT alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, nº 7, 2003.

STREET, Brian. **What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice.** *Current issues in Comparative Education*, [New York], v. 5, n. 2, p. 77-91, Columbia University, 2003.

TRAMONTE, Cristiana. **Ensino de língua estrangeira e socialização do saber: abrindo caminhos para a cidadania**, 2002. Disponível em: <[http://www.equiponaya.com.ar/congreso2002/ponencias/cristiana\\_tramonte2.htm](http://www.equiponaya.com.ar/congreso2002/ponencias/cristiana_tramonte2.htm)>. Acesso em: 06 set. 2015.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico.** FE/Unicamp, tese de doutorado em Educação, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.



Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas  
Coordenação de Formação Continuada de Professores



---

## **CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LETRAMENTOS E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES NOS ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)**

**Pesquisador(a):** \_\_\_\_\_

Caríssimo(a) aluno(a) colaborador(a),

Como você já sabe, eu estou desenvolvendo uma pesquisa no Curso de Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos anos finais (6º ao 9º ano) da Universidade de Brasília. Minha pesquisa tem por objetivo verificar a relevância da herança cultural no processo de formação do leitor enfatizando a aquisição da leitura em língua estrangeira na perspectiva dos letramentos. Nesse sentido, sua participação é muito importante.

As questões são subjetivas. Sinta-se livre para respondê-las.

Desde já, agradeço sua efetiva colaboração, colocando-me à disposição para maiores informações.

Um abraço cordial,  
Jeane Maria da Silva Xavier  
jeaniesilvax@gmail.com  
Abril/2015

A análise de memoriais de leitura e escrita, será feita de modo a elucidar os fatores comuns ou diversos no processo de aquisição (ou não) do hábito de ler. A partir do questionamento sobre o primeiro contato com livros, os entrevistados se posicionarão narrando a sua experiência leitora e o resultado disso, como descrito no Memorial de Leitura da Professora Juliana Dias:

Ainda lembro do barulho da chuva misturado ao cheiro de casca de mexerica e do 'vaporzinho' que saía quando espremia as cascas no meu braço para 'colar' partes do gibi em meu corpo. Era assim o meu primeiro contato com as histórias, um encontro com cheiro de fruta cuja apreensão do objeto de leitura se dava no corpo e não na mente. (DIAS, 2012)

Os colaboradores desenvolverão seus memoriais de leitura e escrita com base nos questionamentos abaixo elencados:

## SOBRE LEITURA

- 1) Qual foi o primeiro contato, de que se lembra, com a palavra escrita?
- 2) Quem propiciou esse contato?
- 3) Em casa, ou na família de modo geral, quais entes tem o hábito de ler? Esse fator está atrelado ao grau de instrução do(s) indivíduo(s)?
- 4) Ver alguém ler despertou em você alguma curiosidade?
- 5) Quando criança, em que momentos você se ocupava da atividade de leitura?
- 6) Dos livros que já leu, qual(is) te trouxe(ram) alguma experiência para a vida escolar ou social?
- 7) Como você se sente em relação à escrita?
- 8) O que você geralmente prefere com relação à contação de histórias: o livro ou o filme? Por quê?
- 9) Com que frequência você lê (livros) nos dias atuais?
- 10) Quantos livros você acha que lê em um ano? Você os lê por obrigação ou essa atividade lhe dá algum prazer?

## SOBRE LÍNGUA ESTRANGEIRA

- 1) Qual foi o primeiro contato, de que se lembra, com a língua estrangeira?
- 2) Quem propiciou esse contato?
- 3) Em casa, ou na família de modo geral, alguém teve contato (na escola) com língua estrangeira? Esse fator está atrelado ao grau de instrução do(s) indivíduo(s)?
- 4) O que te despertou o interesse por outro idioma?
- 5) Qual é a sua maior dificuldade no aprendizado de língua estrangeira?
- 6) A língua estrangeira te propiciou uma visão mais ampla do mundo?
- 7) Como você se sente em relação a falar em outro idioma?
- 8) Você prefere avaliação oral ou escrita?
- 9) Entre ler, ouvir, falar e escrever, qual é a sua maior facilidade?
- 10) Você se sente seguro ao ler em língua estrangeira?